



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2016

Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde

Frank, Katharina

Abstract: Im folgenden Beitrag wird ein religionswissenschaftliches Kompetenzmodell für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“, wie es bspw. der Deutschschweizer Lehrplan 21 oder gymnasiale Lehrpläne erfordern, skizziert. Die in diesem Modell enthaltenen Zielformulierungen basieren auf Resultaten empirischer religionswissenschaftlicher Untersuchungen zum schulisch verantworteten Religionsunterricht sowie auf gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und theoretischen Prämissen, die im Beitrag erörtert werden. Das skizzierte Modell lässt sich auf alle Schulstufen gleichermassen anwenden; es bedingt jedoch entsprechende Anpassungen. Zurzeit werden auf der Basis des Kompetenzmodells Unterrichtsreihen für die Sekundarstufe I und II konzipiert und im Unterricht getestet.

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-133015>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Frank, Katharina (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, (3):19-33.

Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde

Katharina Frank

Im folgenden Beitrag wird ein religionswissenschaftliches Kompetenzmodell für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“, wie es bspw. der Deutschschweizer Lehrplan 21 oder gymnasiale Lehrpläne erfordern, skizziert. Die in diesem Modell enthaltenen Zielformulierungen basieren auf Resultaten empirischer religionswissenschaftlicher Untersuchungen zum schulisch verantworteten Religionsunterricht sowie auf gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und theoretischen Prämissen, die im Beitrag erörtert werden. Das skizzierte Modell lässt sich auf alle Schulstufen gleichermassen anwenden; es bedingt jedoch entsprechende Anpassungen. Zurzeit werden auf der Basis des Kompetenzmodells Unterrichtsreihen für die Sekundarstufe I und II konzipiert und im Unterricht getestet.

Résumé

Cet article présente l'esquisse d'un modèle de compétence relatif à la discipline ou à la composante „religions“ conformément à ce qu'exige par exemple le Lehrplan 21 ou les plans d'études gymnasiaux. Les objectifs formulés dans ce modèle prennent appui sur des résultats d'études empiriques conduites en sciences des religions dans le domaine de l'enseignement obligatoire des faits religieux à l'école publique, ainsi que sur des données sociales et des prémisses théoriques qui seront discutées dans l'article. Moyennant des adaptations, le modèle est applicable de la même façon pour tous les niveaux scolaires. Des séquences d'enseignement basées sur ce modèle de compétence sont actuellement créées et testées au secondaire I et II.

Summary

The following contribution presents the outline of a model of competence for the “perspective religions” as it is demanded for instance in the new syllabus of German speaking Switzerland (Lehrplan 21). The aims postulated in this model of competence are grounded in results of empirically based study of religions' research of religion education at public school, on societal conditions and theoretical premises that will be explained in the article. The model of competence is applicable on every grade and level of school. However, the themes have to be adapted corresponding to the age of the pupils or students. On the basis of the model, the author is testing now instructional units on the secondary school level I and II.

1 Einleitung

In etlichen bisherigen Lehrplänen von Ländern, Kantonen sowie im Deutschschweizer Lehrplan 21 oder im *Plan d'études romand* ist ein Fach oder eine Perspektive „Religionen“¹ verlangt. Alle Schülerinnen und Schüler sollen unter Berücksichtigung der verfassungsrechtlich garantierten Religionsfreiheit an diesem Unterricht partizipieren können. Dies stellt eine neue Herausforderung für die Religionsdidaktik dar.² Ein Beispiel aus meiner eigenen Unterrichtsforschung soll diese didaktische Problemlage veranschaulichen.

In Interviews mit Schülerinnen und Schülern, die einen solchen von der öffentlichen Schule verantworteten obligatorischen „Religionsunterricht für alle“ besuchen,³ erzählen zwei Lernende der Primarstufe vom selben Unterrichtsstoff, jedoch auf ganz verschiedene Weise. Auf die Frage, was er im Unterricht gelernt habe, zeigt mir der Drittklässler Rico einen Hefteintrag: „Muslime dürfen kein Schweinefleisch essen“ steht da geschrieben. Daneben ist ein Schwein gezeichnet, das mit roter Farbe durchgestrichen ist. Rico erzählt: „En Fründ vo mir isch Muslim. I ha ihm gsait, dass er kai Schweinefleisch dörf esse – also kai Würschtli, Wienerli und so.“⁴ Olivia, eine Zweitklässlerin, erzählt auf meine Frage, was sie im Unterricht gelernt habe: „Muslime essed normal jo kai Schweinefleisch, aber mängmol doch.“⁵ Ich frage sie, was sie damit meine, worauf die Schülerin antwortet: „E Gspänli vo mir isch Muslim. Sie isst mängmol Würschtli mit Schweinefleisch.“⁶ Auf meine Frage, ob sie denke, dass ihre Kollegin keine „richtige Muslimin“ sei, lacht die Schülerin und sagt: „Nai, sicher nid! Si isch e richtigi Muslimin.“⁷

Die beiden Beispiele, die sich auf dieselbe Religion und dasselbe Thema innerhalb des Islam (Speiseregeln) beziehen, lassen *zwei ganz verschiedene Wissensformen* erkennen: Rico hat im Unterricht eine *Lehre* des Islam in Bezug auf Speisevorschriften gelernt. Er wendet sich mit dem Erlernten an seinen muslimischen Freund und sagt ihm, dass er keine Würstchen mit Schweinefleisch essen darf. Er nimmt keine empirische Kontextualisierung der Lehre vor; dadurch kommuniziert er auch nicht, dass sich nicht alle Menschen, die sich als muslimisch bezeichnen, an den religiös begründeten Speiseregeln orientieren. Genau das aber macht Olivia. Sie äussert sich nicht nur zur Lehre, sondern stellt diese in den Kontext der zu beobachtenden Praxis. Sie spricht davon, dass Muslime „normal“ kein Schweinefleisch essen, und weist auf die empirische Beobachtung hin, dass Muslime „mängmol doch“ Schweinefleisch essen. Sie nennt den Fall einer Kollegin, die eine „richtige Muslimin“ sei, und manchmal „Würstchen mit Schweinefleisch“ esse.

Eine andere Beobachtung betrifft die Art des Wissens: Beide Kinder geben zunächst Wissensinhalte wieder: Rico, indem er auf den Hefteintrag mit der islamischen Lehre verweist, Olivia, indem sie zunächst die Lehre, dann die empirische Beobachtung nennt, dass manche Muslime doch Schweinefleisch essen. Danach erzählen beide Kinder, was sie mit dem im Unterricht Erlernten in ihrem Alltag machen. Sie berichten spontan, wie sie das Wissen in konkreten Situationen einsetzen – sei es als Interpretation für eine Beobachtung wie bei Olivia, sei es als Handlung wie bei Rico. Damit zeigen sie Kompetenzen, die sie durch den Unterricht erwerben. Ricos Verhalten gegenüber seinem muslimischen Freund ist seine eigene Leistung; dieses Handeln wurde in der Schule nicht eingeübt. Olivias Lehrperson hat zwar erwähnt, dass sich nicht alle Muslime an der Speiseregeln orientieren, die Übertragung auf die Beobachtung einer Kollegin basiert jedoch auf eigenen Überlegungen Olivias.

Ob Olivias oder Ricos Verhaltensweise sozial und gesellschaftlich betrachtet wünschenswert ist, wurde bis anhin nicht diskutiert; im letzten Abschnitt komme ich darauf zurück. Zunächst sollen jedoch der Zusammenhang zwischen Wissen und konkretem Handeln sowie die Frage der Notwendigkeit eines kompetenzorientierten Unterrichts für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“ erläutert werden.

1 Vgl. www.lehrplan21.ch, z.B. im Kapitel „Strukturelle Hinweise. Natur, Mensch Gesellschaft“ <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|4>.

2 Wanda Alberts beschreibt eine solche Fachdidaktik als wichtige Herausforderung für die Religionswissenschaft. Diese hat sich bis vor einigen Jahren kaum um die Weitergabe von Religion(en) auf der Volksschulstufe und an weiterführenden Schulen gekümmert, da sie sich bis in die Gegenwart nur als universitäres Fach verstanden hat und sich scheute, eine gezwungenermaßen normative allgemeine Didaktik mit einem nicht-normativen religionswissenschaftlichen Zugang zu Religionen zu verbinden (2012, S. 308).

3 Die Beispiele stammen aus meiner laufenden Forschung, die im Nachgang der Evaluation zum Religion und Kultur-Unterricht des Kantons Zürich (vgl. Landert et al., 2012) erfolgt.

4 Standarddeutsch: „Ein Freund von mir ist Muslim. Ich habe ihm gesagt, dass er kein Schweinefleisch essen darf – also keine Würste, Wiener oder Ähnliches.“

5 Standarddeutsch: „Muslime essen normal kein Schweinefleisch, manchmal tun sie es aber doch.“

6 Standarddeutsch: „Eine Kollegin von mir ist Muslimin. Sie isst manchmal Würstchen mit Schweinefleisch.“

7 Standarddeutsch: „Nein, sicher nicht. Sie ist eine richtige Muslimin.“

2 Der Zusammenhang von Wissen, Kompetenzen und Performanzen

Wie die Eingangsbeispiele zeigen, nutzen Schülerinnen und Schüler das ihnen vermittelte Sachwissen bei Beobachtungen und in konkreten Situationen. Sie berichten von ihren situativen Handlungen. Diese Performanzen lassen den Schluss zu auf Kompetenzen, die sich die beiden Lernenden im obligatorischen Zürcher Schulfach „Religion und Kultur“ angeeignet haben. Es besteht demnach ein Zusammenhang zwischen dem Handeln in konkreten Situationen (Performanzen), Kompetenzen und Wissen und zwar selbst dann, wenn der Unterricht – wie bis anhin üblich – nicht ausdrücklich auf die Förderung bestimmter Kompetenzen ausgerichtet war.

Was bedeutet das in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“? Ist der Fokus auf Kompetenzorientierung, wie in der deutschsprachigen Didaktik gefordert, gar nicht notwendig? Wie Interviews mit anderen Lernenden derselben Klassen zeigen, sind solche Performanzen nicht bei allen Schülerinnen und Schülern vorhanden bzw. sie berichten nicht oder nur andeutungsweise von entsprechenden Verhaltensweisen. Die Mitschüler/-innen von Rico und Olivia geben im Interview nur wieder, was sie an Wissen aus den Unterrichtsstunden mitgenommen haben. Ob und gegebenenfalls wie sie das Erlernte in entsprechenden Situationen verwenden, erzählen sie nicht. Um sicher zu gehen, dass das Erlernte in entsprechenden Situationen eingesetzt wird, müssen die Handlungen im Unterricht auch vermittelt und mittels entsprechender Aufgaben und Lernarrangements eingeübt werden. Dazu ist eine Diskussion darüber notwendig, welche Performanzen die Lernenden in welchen Situationen zeigen sollen.

Wie aber hängen die Performanzen mit dem Wissen und den Kompetenzen zusammen und was lässt sich unter diesen Begriffen verstehen? Ein Modell hierfür liefert Le Boterf (1997).⁸ Es wurde von Andreas Schubiger aus dem Französischen ins Deutsche übersetzt und modifiziert (2013). Wie andere Autorinnen und Autoren, so gehen auch Le Boterf und Schubiger davon aus, dass Kompetenzen Potentiale darstellen und nur in konkreten Anwendungssituationen, d.h. als Handlungen und Verhaltensweisen bzw. Performanzen, beobachtbar sind. Von den Performanzen lässt sich jedoch auf entsprechende Kompetenzen schliessen, und diese Kompetenzen speisen sich wiederum aus dem Wissen, den Fähigkeiten, Fertigkeiten und anderen Ressourcen (z.B. Haltungen, Motivation). Um ein Kompetenzmodell für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“ zu entwickeln, muss daher zunächst diskutiert werden, welche Performanzen die Schülerinnen und Schüler in konkreten Situationen zeigen sollen. Welche Verhaltensweisen und Handlungen in Bezug auf Religion(en) sind wünschenswert und welche nicht? Was lässt sich in unserer Gesellschaft überhaupt als „Religion“ verstehen? Diese Fragen werden in Abschnitt 3 geklärt.

3 Grundlagen eines Kompetenzmodells für die Religionskunde

„Religion“ in religionskundlicher Perspektive ist in der Volksschule, aber auch an weiterführenden Schulen ein Novum; die Lehrpersonen können nicht auf die bisherige Didaktik eines konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zurückgreifen (Frank, 2013; Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015). Eine Religionskundendidaktik muss sowohl ihre Differenz zur herkömmlichen Religionsdidaktik der Religionsgemeinschaften klären als auch darlegen, weshalb die religionskundliche Perspektive nicht ohne Weiteres in das Fach Geschichte integriert bzw. in eine historische Perspektive aufgelöst werden kann. In den folgenden Abschnitten werden die Grundlagen dargelegt, auf denen das religionswissenschaftliche Kompetenzmodell skizziert wird: In Abschnitt 3.1 wird zunächst erläutert, mit welchen Herausforderungen Kinder, Jugendliche und Erwachsene konfrontiert sind, wenn sie im öffentlichen Raum auf „Religion“ treffen. In Abschnitt 3.2 wird der Religionsbegriff, mit dem das Modell arbeitet, erörtert, und in Abschnitt 3.3 wird der Religionskundeunterricht auf der Basis empirischer Forschung in Abgrenzung zu dem bisher praktizierten religiösen Unterricht vorgestellt. Im letzten Teil (Abschnitt 3.4) werden Unterschiede zwischen Religionskunde und Religionswissenschaft thematisiert.

⁸ In der Literatur wird oft die umfangreiche Kompetenzdefinition von Franz E. Weinert (2001, 27-28) verwendet oder mit der vereinfachten Bestimmung von Kompetenz als „Wissen und Können“ gearbeitet wie bspw. im Lehrplan 21. Vgl. [http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e\[200\]2](http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e[200]2) [bezogen am 30.5.2016]. Die hier vorliegende Definition von Le Boterf in der Übersetzung und Modifikation von Schubiger wurde gewählt, weil sie auch die Differenz zur Performanz sowie den einzelnen Ressourcen wie bspw. Wissen aufzeigt. Eine andere Möglichkeit besteht darin, „Wissen“ umfangreicher zu fassen wie es bspw. Kaiser macht (vgl. Kaiser, 2005), der zwischen verschiedenen Wissensarten unterscheidet und damit auch Handlung und Fähigkeit einbezieht. Das hier dargelegte Wissen würde demnach dem deklarativen Wissen von Kaiser entsprechen. Auch ich habe in früheren Aufsätzen auf den umfassenderen Wissensbegriff von Berger & Luckmann, 1969, zurückgegriffen (vgl. Frank, 2013 & 2015). Da der Begriff „Kompetenz“ im didaktischen Diskurs jedoch prominent benutzt wird, scheint es mir sinnvoll, ihn hier zu verwenden und „Wissen“ von „Kompetenz“ zu unterscheiden.

3.1 Situative Kontexte, in denen Religion(en) eine Rolle spielen

Ein religionskundlicher Unterricht geht nicht von Inhalten und Kompetenzen aus, die von den Lehren verschiedener Religionen vertreten und angeleitet werden und wie sie im Konzept der so genannten Weltreligionen zu finden sind. Er setzt vielmehr bei Themen an, die alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von deren religiöser und weltanschaulicher Sozialisation, betreffen. Ein Katalog solcher Kontexte findet sich weder in Lehrplänen noch in Lehrbüchern und muss daher zunächst empirisch eruiert werden.

In mehreren Ausbildungsjahrgängen habe ich Lehramtstudierende der Pädagogischen Hochschule und der Universität Zürich (Sekundarstufe I und II) beauftragt, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Frage zu stellen, wo sie im Alltag auf „Religion(en)“ treffen und mit welchen Fragen und Herausforderungen sie in diesen Situationen konfrontiert sind. Diese Befragungen ergaben eine grosse Menge an solchen Situationen, die sich zusammenfassend folgendermassen darstellen lassen:⁹ beim Essen, bei Festen, beim Reisen, bei Bauten und bei anderen visuellen oder auditiven Phänomenen im öffentlichen Raum (Wegkreuze, Gebetsfähnchen, Kirchenglocken), bei der Kleidung, bei Accessoires, Piktogrammen im öffentlichen Raum, in der Werbung für Religionsgemeinschaften und umgekehrt in der Werbung für säkulare Produkte, im schulischen Unterricht und in Lehrmitteln, in der bildenden Kunst, der Literatur, in Zeitungen, im Fernsehen und Internet, im Kinofilm, in der Musik, bei Karikaturen, in der Verfassung und in Gesetzen, in der Politik (Abstimmungen), im Spital, beim Sport, Einkaufen und bei Gesundheitspraktiken. Wie die Liste zeigt, geht es einerseits um Situationen, in welchen *Selbstdarstellungen* von Religionsgemeinschaften und religiösen Individuen (religiöse Bauten, religiöse Feste, religiöse Kleidung usw.) von Bedeutung sind, andererseits geht es aber auch um *Fremddarstellungen* von Religionen durch Medien, Politiker/-innen, Künstler/-innen usw. und schliesslich auch von Wissenschaftler/-innen (vgl. hierzu Mader & Schinzel, 2012).

Die Interviewten sollten zudem Herausforderungen nennen, die sich ihnen in diesen Situationen stellen. Dabei ergaben sich folgende konkreten Fragen (Auswahl): Was kann ich bei einem Fest als Gastgeber/-in an Fleisch anbieten, damit auch jüdische und muslimische Gäste etwas essen können? Wieso kleiden sich gewisse Menschen so speziell? Weshalb sind viele Muslime schockiert, wenn Muhammad (satirisch) abgebildet wird? Wer kauft einen WC-Sitz mit einem Bild des Buddha, wie er im Supermarkt angeboten wird? Wer bezahlt die Bibelsprüche auf den vielen blauen Plakaten an der Strasse? Kann ich eine Migros-Papiertasche benutzen, auf welcher ein hinduistischer Gott abgebildet ist? Hat die politische Partei CVP etwas mit dem Christentum zu tun? Würde ich bei einer Minarettverbotsinitiative Ja oder Nein stimmen? Wieso sorgt der Staat für den Einzug der Mitgliederbeiträge für die Landeskirchen (Kirchensteuer), nicht aber bspw. für die Moscheevereine? Was haben die Gräueltaten des so genannten Islamischen Staates (IS) mit dem Islam zu tun? Leiten alle Religionen zu Gewalt an? Wie verhalte ich mich in einer Kirche, einer Moschee oder einem hinduistischen Tempel, wenn ich sie als Touristin besuche, oder umgekehrt, wie gehe ich mit Touristen aus arabischen Ländern oder Israel in der Schweiz um? Wie kann ich als zukünftige Pflegefachfrau auf die religiösen Gewohnheiten von Patient/-innen eingehen?

In einem religionskundlichen Unterricht ist die Behandlung solcher Fragen von grosser Bedeutung. Um diese Herausforderungen für einen Kompetenzkatalog fruchtbar zu machen, müssen sie jedoch sortiert und auf eine höhere Abstraktionsebene gebracht werden (vgl. Abschnitt 4.2).

3.2 Religionsverständnis

Ein Modell für einen schulischen Unterricht zum Thema „Religion“ lässt sich nicht konzipieren, ohne den Begriff „Religion“ zu diskutieren. Dieser Begriff soll das abbilden, was in der Schweizer Gesellschaft als „Religion“ heute verstanden und in der Religionswissenschaft metasprachlich gefasst wird (vgl. Bergunder, 2011). Kennzeichnend für „Religion“ ist aus dieser Sicht die Wichtigkeit der Akteure: Sie eignen sich die religiösen Symbole an und (re)produzieren diese. Gebildete Vertreter/-innen der Gemeinschaften systematisieren die Symbole immer wieder neu, worauf dieser systematisierte Symbolbestand durch funktionäre Eingang in die Institution findet. Schliesslich werden Individuen von Religionsvertreter/-innen sozialisiert, wodurch diese die Möglichkeit bekommen, an der Gemeinschaft zu partizipieren. Christoph Bochsinger und ich haben diese Aspekte von „Religion“ in einem „religionswissenschaftlichen Dreieck“ dargelegt (s. Bochsinger & Frank, 2015; Frank, 2015 sowie unten, Abb. 1 und 2).

⁹ Es versteht sich von allein, dass Befragte unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Lebenskontexte auch mehr oder weniger verschiedene Antworten gaben. Sie werden hier zusammenfassend dargestellt, da die Schulstufen für das vorgeschlagene Kompetenzmodell (Abschnitt 4.2) nicht in dieser Differenz relevant sind.

Damit ist aber noch nicht definiert, was „Religion“ ist bzw. mit welchem Begriff von Religion in der Schule gearbeitet werden kann. Ich gehe davon aus, dass jede religiöse Konstellation ein kommunikatives Konstrukt darstellt (Berger & Luckmann, 1969). Es kann als Teil eines mehr oder weniger kohärenten, systematisierten Symbolbestandes beobachtet werden. Dieser Symbolbestand umfasst *Kommunikationen, die auf Transzendenz verweisen* (z.B. Luhmann, 2002), und er verfügt über Träger/-innen oder Akteure (Individuen und Gemeinschaften bzw. Geber/-innen und Empfänger/-innen), für welche der Symbolbestand *eine kollektiv verbindliche Gültigkeit* beansprucht (Gladi-gow, 2005). Der Symbolbestand wird dabei von Generation zu Generation weitergegeben (Hervieu-Léger, 1998). Um eine Kommunikation als „Religion“ oder „religiös“ bezeichnen zu können, müssen daher zwei Ausprägungen gegeben sein: Kollektiver Geltungsgrund und transzendenter Weltbezug. Mit den Indikatoren „individueller vs. kollektiver Geltungsgrund“ und „immanenter vs. transzendenter Weltbezug“ kann im Einzelfall, d.h. für ein bestimmtes Kommunikationselement (eine Geschichte, ein Ritual, eine Erfahrung, eine Lehre usw.) im Religionsunterricht diskutiert werden, wie stark ausgeprägt der kollektive Geltungsanspruch und wie stark ausgeprägt der transzendente Weltbezug ist und demnach, ob bspw. eine Geschichte (eher) „religiös“ ist oder (eher) nicht. Das bedeutet nicht, dass man immer zu einer eindeutigen Entscheidung kommen muss; es gibt auch Grauzonen. Es geht einzig darum, dass der Gegenstand im Blick auf die Frage, ob es um „Religion“ oder um etwas „Säkulares“ geht, diskutiert werden kann (vgl. Frank, 2015).

Wer sich heute in der Forschung oder Vermittlung mit „Religion“ befasst, muss auch diejenigen Kommunikationen in den Blick nehmen, welche zwar religionsbezogen sind, jedoch in einem einschränkenden oder negativen Sinn. Emisch gesprochen geht es um atheistische, humanistische, freidenkerische usw. Positionen, die von einer Gemeinschaft vertreten werden (vgl. etwa Wohlrab-Sahr & Kaden, 2013).

3.3 Religiöser Unterricht und religionskundlicher Unterricht

Alleinstellungsmerkmal und zugleich ein wichtiger gesamtgesellschaftlicher Beitrag des Fachs bzw. der Perspektive „Religionen“ ist die Förderung des friedlichen Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Herkunft.¹⁰ Das bedingt, dass alle an einer Situation Beteiligten eine bestimmte wissenschaftliche Distanz zu den religiösen Einstellungen und Ritualen bewahren. Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler werden befähigt, ihre eigene religiöse oder religionskritische Haltung zurückzustellen, um empirisch basiert über Religionen sprechen zu können. Wird das oben beschriebene religionswissenschaftliche Dreieck (vgl. Abschnitt 3.2) mit dem didaktischen Dreieck (bspw. Reusser, 2008) kombiniert, so lässt sich die Differenz zwischen einem religiösen Unterricht (Abb. 1) und einem religionskundlichen Unterricht (Abb. 2) folgendermassen darstellen (s. hierzu auch Frank, 2015):

¹⁰ Dass auch andere Fächer bzw. der ganze schulische Unterricht auf das friedliche Zusammenleben aller Menschen ausgerichtet sind, stellt diese Aussage nicht in Frage. Vielmehr zeichnet sich das Alleinstellungsmerkmal des schulischen Fachs „Religionen“ in dieses übergeordnete Ziel ein, indem es das friedliche Zusammenleben der Menschen als Ziel aufnimmt, jedoch das Zusammenleben von Menschen mit *unterschiedlichen weltanschaulichen Hintergründen* betont. Dieses übergeordnete Ziel ist bei der Unterrichtplanung auf der Basis des hier vorgeschlagenen Kompetenzmodells nicht zu unterschätzen. Es hilft immer wieder bei Entscheidungen bez. der Wahl von konkreten Inhalten und Kompetenzstrukturelementen.

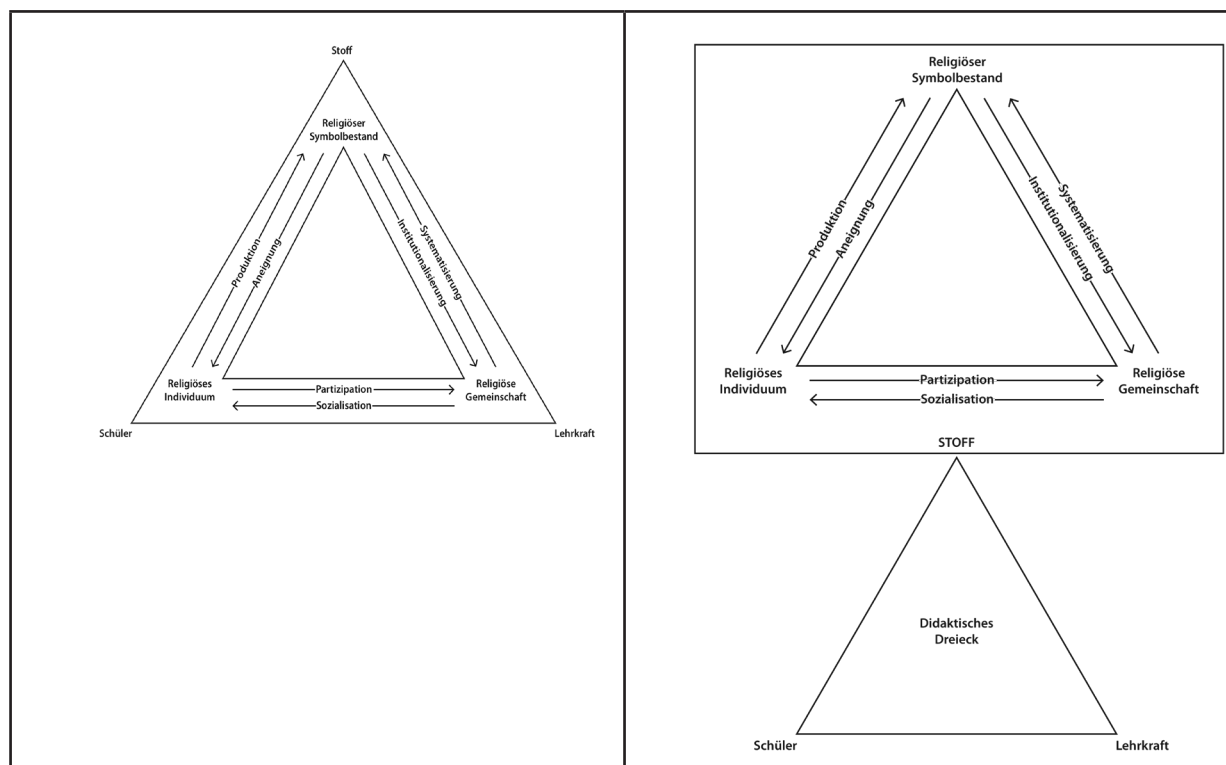


Abb. 1 Religiöser Unterricht

Abb. 2 Religionskundlicher Unterricht

Beim religiösen Unterricht fallen das religionswissenschaftliche Religionsdreieck und das didaktische Dreieck zusammen: Die Lehrperson fungiert als Vertreter/-in einer religiösen Gemeinschaft; die Schülerinnen und Schüler werden als religiös zu sozialisierende Individuen betrachtet. Beim religionskundlichen Unterricht stehen Lehrperson wie Schüler/-innen ausserhalb des „Religionsdreiecks“; das ganze Dreieck bildet den Unterrichtsstoff.¹¹ Für einen solchen Religionskundeunterricht (Abb. 2) wird in Abschnitt 4 ein Kompetenzmodell skizziert.

3.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen „Religionskunde“ und „Religionswissenschaft“

Im deutschsprachigen Diskurs von Religionswissenschaftler/-innen wird der Begriff „Religionskunde“ häufig mit der Weitergabe eines religiösen Wissensstandes identifiziert. Dies führt zum Schluss, dass sich Studierende (wie auch Schüler/-innen) „religionskundliches Wissen“ dann aneignen würden, wenn sie das Wissen zu theologischen Lehren, religiösen Vorstellungen und Ritualen der so genannten Weltreligionen vermittelt bekommen und sie solches Wissen in Prüfungen wiedergeben. In der Terminologie des religionswissenschaftlichen Dreiecks gesprochen (vgl. Abschnitt 3.2 und 3.3) sollen die Lernenden die religiösen, von den Gemeinschaftsvertreter/-innen systematisierten Symbolbestände reproduzieren können. Dieser Begriff von Religionskunde entspricht jedoch keineswegs dem heute geläufigen Begriff von Religionskunde, wie er im Diskurs von fachdidaktisch tätigen Religionswissenschaftler/-innen verwendet wird (vgl. Frank, 2010; Alberts, 2012; Bleisch & Frank, 2013; Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015). In der Religionskunde wird derselbe Zugang zu Religion(en) praktiziert, wie er in der Religionswissenschaft gebräuchlich ist (vgl. oben, Abb. 2). Religionskundeunterricht vermittelt Religionen, wie sie *empirisch in Geschichte und Gegenwart* beobachtet werden können. Im Unterschied zur Religionswissenschaft generiert Religionskunde jedoch keine *neuen* Forschungserkenntnisse, sondern vermittelt religionswissenschaftlich eruierte Resultate und befähigt die Lernenden, Forschungsprozesse der Religionswissenschaft nachzuvollziehen (vgl. auch Abschnitt 4.2). Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schulfach und universitärem Fach finden sich auch in anderen Fächern wie Geschichte, Biologie oder Physik.

¹¹ Diese Abbildungen setze ich in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an der Universität Zürich sowie in Seminaren an anderen Universitäten ein. Die Rückmeldungen derjenigen Studierenden, die diese Abbildungen in der Praxis, z.B. bei Elternabenden oder im Schulhaus verwendeten, zeigen, dass sich die Differenz zwischen einem religiösen Unterricht der Religionsgemeinschaften und einem von der Schule verantworteten religionskundlichen Unterricht auf diese Weise auch für ein Laienpublikum plausibel veranschaulichen lässt.

4 Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“

Ein Kompetenzmodell¹² für die Religionskunde zu entwickeln ist in der fachdidaktischen Landschaft keine Selbstverständlichkeit. Mancherorts wird daran gezweifelt, ob ein Fach „Religion(en)“ bzw. eine separat ausgewiesene religionskundliche Perspektive überhaupt notwendig ist. So plädiert insbesondere die frankophone Geschichtsdidaktik für eine Integration von „Religion“ ins Fach Geschichte (vgl. Kantone Genf und Neuenburg oder Frankreich). Andere Positionen stellen zwar nicht in Frage, dass „Religion(en)“ in Lehrplänen und Stundentafeln inhaltlich separat ausgewiesen werden muss, sie betrachten „Religion“ jedoch als Teil eines übergeordneten Bereichs (bspw. von Natur, Mensch und Gesellschaft NMG), für welchen kein eigenes Kompetenzmodell formuliert werden muss (vgl. Lehrplan 21, Grundlagen zu NMG). Aus diesem Grund soll in einem ersten Schritt die Notwendigkeit eines eigenständigen Kompetenzmodells für die Religionskunde diskutiert werden (Abschnitt 4.1), bevor das Modell selbst vorgestellt wird (Abschnitt 4.2).

4.1 Zur Notwendigkeit eines Kompetenzmodells für Religionskunde

„Religion“ ist – das dürfte bereits aus den Überlegungen in Abschnitt 3 klar geworden sein – ein spezielles Fach, weil es sich grundsätzlich auf zwei unterschiedliche Weisen unterrichten lässt: religiös und religionskundlich. Modelle für die Förderung religiöser Kompetenzen (Abb. 1), wie sie in den meisten Bundesländern Deutschlands eingesetzt werden (vgl. etwa Nikolova, Schluß, Weiß & Willems, 2007), sind in einem Unterricht der Religionsgemeinschaften anwendbar, nicht aber in einem obligatorischen Schulfach „Religionen“, da religiöse oder interreligiöse Modelle zum Ziel haben, die Religiosität der Schülerinnen und Schüler anzusprechen, mit deren persönlichen Einstellungen zu arbeiten und den Lernenden eine religiöse Orientierung zu ermöglichen. Kompetenzmodelle anderer Fächer, bspw. Kompetenzmodelle für das Fach Geschichte (vgl. Gautschi, 2006; Körber, Schreiber & Schöner, 2007; Pandel, 2013), sind zwar hilfreich, können aber nicht gänzlich übernommen werden. Auch die im Lehrplan 21 beschriebenen Kompetenzen (2014, Grundlagen zu NMG) sind nützlich, sie erlauben in Bezug auf die Perspektive „Religion“ jedoch verschiedene Interpretationen. Damit ist zwar auch eine religionskundliche Lesart abgedeckt, aber die Kompetenzformulierungen entbehren jener Eindeutigkeit, die für die Ausbildung und die öffentliche Kommunikation dieser neuen Perspektive gefragt ist (vgl. Bleisch, 2015).

Die heute tätigen Lehrpersonen haben selbst wohl kaum einen Religionskundeunterricht erlebt. Möglicherweise kennen sie einen religiösen Unterricht, wie er von einer Religionsgemeinschaft oder in der Verantwortung derselben von einer Lehrperson erteilt wird oder einen religionskundlichen Unterricht im Bereich nicht-christlicher Religionen. Sie verfügen jedoch nicht über biographische Schulerfahrungen mit einem obligatorischen Fach „Religionen“ in religionskundlicher Perspektive.¹³ Daher können Lehrpersonen wie Ausbilder/-innen nicht auf Unterrichtswahrnehmungen und -erkenntnisse zurückgreifen, die sie selbst als Schüler/-innen bzw. auch als Lehrpersonen gemacht haben.

In Konzeptionen, in denen „Religion“ als Perspektive behandelt wird (vgl. Didaktik des Sachunterrichts, z.B. Peschel, Favre & Mathis, 2013), muss darauf geachtet werden, dass keine religiöse Perspektive, sondern eine *religionskundliche* Perspektive praktiziert wird.

Bei der Wahl der Gegenstände und Themen soll der Lebensweltbezug und die gesellschaftliche Partizipation wie in anderen Fächern berücksichtigt werden. Es muss jedoch aufrichtig gefragt werden, ob der gewählte Gegenstand tatsächlich für *alle* Schülerinnen und Schüler lebensweltlich bedeutsam ist und Partizipation nicht nur für diejenigen garantiert ist, die der vermittelten Religion angehören.¹⁴ Wenn Schülerinnen und Schüler biblische und koranische Geschichten oder Erzählungen aus dem Ramayana lesen und wiedergeben können müssen, so kann das nicht als lebensweltlich relevant für alle Schüler/-innen bezeichnet werden, denn diese Geschichten haben nicht für alle Schüler/-innen eine lebensorientierende Bedeutung. Aus religionsrechtlichen Gründen kann die Lehrperson

¹² Bei den so genannten Kompetenzmodellen handelt es sich im Grunde genommen um Kompetenzstrukturmodelle, denn sie legen sich inhaltlich in aller Regel nicht fest. Ich halte mich hier jedoch an den weit verbreiteten Sprachgebrauch und nenne auch meinen Vorschlag Kompetenzmodell.

¹³ Zwar haben einige Kantone „Religion“ schon seit Längerem in den obligatorischen Unterricht integriert – als eigenständiges Fach (Kanton Zürich mit „Religion und Kultur“) bzw. als Perspektive in den übergeordneten Bereich Natur, Mensch, Mitwelt NMM (Kanton Bern) einbezogen. Diese Unterrichtsformen bestehen aber noch nicht so lange (Zürich) bzw. die Lehrmittel zeigen nach wie vor ein christlich-theologisch geprägtes Religions- und Unterrichtsverständnis (Bern). Mit dem Lehrplan 21 wird die strukturelle Gleichbehandlung von „Religionen“ und anderen Perspektiven (z.B. durch das Obligatorium, durch den anderen Fächern analoge Ausbildungsbedingungen für entsprechende Lehrpersonen etc.) auf einen Stand gebracht, der rechtlich und didaktisch keinen religiösen bzw. interreligiösen Unterricht mehr zulässt. Dies bietet die Chance, den Unterricht nun kantonsübergreifend religionskundlich auszurichten. (Vgl. hierzu den Aufsatz von Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015.)

¹⁴ Zur Differenz von „Partizipation an der vermittelten Religion“ und „Partizipation am Unterricht resp. an der Gesamtgesellschaft“ vgl. Frank, 2010.

die Schülerinnen und Schüler auch nicht auffordern, die biblische Exodus-Geschichte, eine Geschichte der Himmelfahrt Muhammads oder die Geschichte von Rama und Sita in ihre Lebenswelt zu integrieren, das heisst, sie zu fragen, was ihnen diese Geschichten persönlich bedeuten.¹⁵ Eine solche Didaktik gehört in den Unterricht der entsprechenden Religionsgemeinschaft. In der Lebenswelt aller Schülerinnen und Schüler spielen religiöse Praktiken, die aufeinandertreffen bzw. mit nicht-religiösen Praktiken im alltäglichen Leben in Konflikt geraten (Essen, Kleidung, Partnerwahl etc.), eine weitaus grössere Rolle. Für die Planung konkreten Unterrichts ist es daher angezeigt, neue Inhalte auf der Basis von Situationen zu generieren, auf die alle Kinder, Jugendlichen bzw. Erwachsenen in ihrer Umgebung und der Alltagswelt treffen und damit umgehen müssen (vgl. Abschnitt 3.1).

4.2 Skizze für ein Kompetenzmodell „Religionskunde“

Das im Folgenden präsentierte Kompetenzmodell für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“ versteht sich als *Vorschlag* eines übergeordneten Modells für sämtliche Ausbildungsstufen. Für die Konzeption von Unterrichtsreihen müssen die Themen selbstverständlich der jeweiligen Ausbildungsstufe bzw. dem Alter der Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen entsprechend gefördert werden.¹⁶ Die Kompetenzen für das Schulfach „Religion“ haben vieles gemeinsam mit den Kompetenzen etablierter Modelle für das Fach Geschichte wie dem FUER-Modell (Körber, Schreiber & Schöner, 2007), dem Modell von Hans-Jürgen Pandel (2013) oder dem Modell von Peter Gautschi, wie es im Geschichtslehrmittel „Hinschauen und Nachfragen“ (2006) dargelegt ist.¹⁷ Das unten stehende Kompetenzmodell (Tab. 1) wurde jedoch neu, auf der Basis empirischer Untersuchungen zum schulischen Religionsunterricht,¹⁸ aus einer religionswissenschaftlichen Sicht und im Rückgriff auf allgemein-didaktische Modelle (z.B. Lersch, 2010) entwickelt und den oben beschriebenen Besonderheiten eines schulisch verantworteten Religionskundeunterrichts angepasst.¹⁹

Eines der wesentlichen Merkmale des Modells ist – ausgehend von den Situationen, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene in unserer Gesellschaft auf Religion treffen (vgl. Abschnitt 3.1) – die Unterscheidung zwischen *Selbstdarstellungen* von Religionsgemeinschaften und religiösen Individuen und *Fremddarstellungen* von Religionen durch Aussenstehende wie Medien, Politiker/-innen, einzelne Individuen, Künstler/-innen, Touristiker/-innen usw. sowie durch die Wissenschaft und die öffentliche Schule selbst.²⁰ Diese Differenz ist notwendig, weil *Selbstdarstellungen von Religionen*, wie sie von Angehörigen und den Gelehrten konzipiert und weitervermittelt werden, den Schülerinnen und Schülern weder zur eigenen Orientierung noch zur Beurteilung vorgelegt werden können. Grund hierfür ist folgender Sachverhalt: Religionen sind keine wissenschaftlichen Konstrukte, sondern emische Konstrukte für traditionelle Verhaltensweisen und Vorstellungen, die sich auf Transzendenz beziehen. Religionsangehörige und Religionsgemeinschaften geniessen Religionsfreiheit, solange ihre Verhaltensweisen andere Grundrechte nicht tangieren. Bis zur Religionsmündigkeit ihrer Kinder nehmen Eltern diese Religionsfreiheit wahr. Sie beauftragen gegebenenfalls eine Religionsgemeinschaft, nicht aber die öffentliche Schule, ihre Kinder religiös zu erziehen bzw. übernehmen diese Erziehung auch in der Familie. Daher können Schulvertreter/-innen nicht das Ziel haben, den Schülerinnen und Schülern eine religiöse oder religionskritische Orientierung zu vermitteln und Selbstdarstellungen von Religionen zu beurteilen. Bei *Fremddarstellungen von religiösen Symbolbeständen, Individuen oder Gemeinschaften* durch Dritte, ist dies jedoch anders: Hier ist das im Fach Geschichte gebräuchliche Urteilen und Bewerten (vgl. etwa Gautschi, 2006) durchaus möglich bzw. notwendig. Das Kompetenzmodell muss aus diesen Gründen zwischen *Selbstdarstellungen* und *Fremddarstellungen* von Religionen unterscheiden, wobei alle Kompetenzen bis auf die Kompetenz des Urteilens für beide Darstellungsformen gelten.

In Tabelle 1 werden die Kompetenzen sowie die jeweiligen Teilkompetenzen dargelegt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jede Kompetenz als in sich geschlossen verstanden werden kann und die einzelnen Kompetenzen mittels verschiedener Gegenstände aus Selbstdarstellungen und Fremddarstellungen gefördert werden können.

15 Hier handelt es sich um eine lebensweltliche Rahmung von Religion (vgl. Frank, 2010).

16 In der vorliegenden Ausgabe findet sich ein Artikel von Katharina Frank und Franzisca Pilgram-Frühauf, der auf dieses Kompetenzmodell Bezug nimmt und eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II vorstellt (vgl. ZFRK/RDSR 3, S. 62-81).

17 Zu nennen sind hier insbesondere die Frage- und Methodenkompetenz sowie die analytische Kompetenz.

18 Vgl. Frank, 2010; Landert et al., 2012 sowie Frank, 2015.

19 Jedes Kompetenzmodell beinhaltet auch Kompetenzen, die in den jeweils anderen Fächern oder ganz generell in der Schule gefördert werden. Das erübrigt ein separates Kompetenzmodell für die Religionskunde jedoch nicht. Mittels eines solchen Schritts wird es erst möglich, dass Religionskundendidaktiker/-innen als ebenbürtige Partner/-innen mit Geschichts- oder Geographiedidaktiker/-innen sowie Allgemeindidaktiker/-innen in den Dialog treten können.

20 Man könnte *Selbstdarstellungen* und *Fremddarstellungen* als einziges inhaltliches Merkmal des Kompetenzmodells bezeichnen; vgl. die Ausführungen weiter unten.

Kompetenz	Die Schülerinnen und Schüler können.....
Kontextualisierungs- kompetenz (Selbst- und Fremddarstellungen)	Quellen resp. Daten beschreiben (Paraphrase), diese den Autoren bzw. Akteuren zuordnen, den Adressaten bzw. Interaktionspartnern zuordnen, die Gattung der Quellen/ Daten) identifizieren, die Quellen/ Daten als „Selbstdarstellung“ oder „Fremddarstellung“ identifizieren;
	Quellen resp. Daten zeitlich, räumlich und gesellschaftlich (sozial und kulturell) kontextualisieren und weitere Quellen/ Daten sowie Forschungsergebnisse zum selben Thema suchen und kontextualisieren;
	die sozial- und geschichtskundlich (-wissenschaftlich) kontextualisierten Quellen/ Daten darstellen, ggf. ergänzen und die ganze Pluralität der Konstruktionen (Phänomene) darstellen;
	die Vorgehensweise reflektieren und auf andere Gegenstände übertragen.
Forschungskompetenz (Selbst- und Fremddarstellungen)	Fragestellungen entwickeln, zur Fragestellung passende Gegenstände (Personen, materielle Objekte) suchen oder zu bestimmten Gegenständen passende Fragestellungen entwickeln;
	Daten erheben bzw. Quellen suchen, aufbereiten und angemessene Auswertungsmethoden anwenden, die Daten resp. Quellen analysieren;
	Ergebnisse reflektieren und darstellen;
	die Vorgehensweise reflektieren und auf andere Gegenstände übertragen.
Theoriekompetenz [Konzeptualisierungskompetenz] (Selbst- und Fremddarstellungen)	Theorien, Begriffe und Konzepte erläutern;
	theoretische Elemente auf Forschungsergebnisse oder empirische Beobachtungen anwenden;
	Erkenntnisse darstellen;
	die Vorgehensweise reflektieren und auf andere Gegenstände übertragen.
Kommunikationskompetenz (Selbst- und Fremddarstellungen)	Forschungserkenntnisse für eine bestimmte Adressatengruppe aufbereiten und verständlich präsentieren;
	Präsentationen moderieren, zwischen den am Diskurs Beteiligten vermitteln;
	in entsprechenden Situationen (z.B. Konfliktsituationen) im Rückgriff auf Erkenntnisse handeln;
	die Vorgehensweise reflektieren und auf andere Gegenstände übertragen.
Urteilskompetenz (nur Fremddarstellungen)	der Fremddarstellung sozial- und geschichtskundlich (-wissenschaftlich) kontextualisierte Selbstdarstellungen gegenüberstellen, Selbst- und Fremddarstellungen vergleichen;
	Fremddarstellungen anhand expliziter Kriterien reflektieren und beurteilen;
	Erkenntnisse darstellen;
	die Vorgehensweise reflektieren und auf andere Gegenstände übertragen.

Tabelle 1: Kompetenzmodell

Kontextualisierungskompetenz

Eine vorrangige Kompetenz betrifft die *empirische Kontextualisierung des Gegenstandes*. Autor/-innen, Akteur/-innen und Adressat/-innen sowie Interaktionspartner/-innen werden hier genannt und expliziert, womit der Gegenstand in der Regel bereits als Selbstdarstellung bzw. Fremddarstellung identifiziert werden kann. Auch wird die Gattung eines Textes, eines Bildes oder materiellen Gegenstandes bestimmt, was die Frage der darstellenden

Akteure weiter klärt. In einem nächsten Schritt spielen konkretere zeitliche, räumliche und gesellschaftliche (soziale und kulturelle) Kontextualisierungen eine wesentliche Rolle. Bei diesem Vorgehen geraten auch systematisch vergleichbare Gegenstände ins Blickfeld, wodurch der vorliegende Fall durch andere vergleichbare Fälle ergänzt wird.

Das folgende fiktive Beispiel soll die Kontextualisierung veranschaulichen: Ein Sekundarschüler erzählt, dass er an einer Bushaltestelle im Kanton Zürich ein Plakat gesehen habe mit dem Satz „Ich glaube, dass Jesus Christus Gottes Sohn ist“ und dem Hinweis, dass dieser Satz aus der Bibel, Apostelgeschichte 8,37 stammt. Auf dem Plakat sei auch der brasilianische Fussballer Zé Roberto abgebildet gewesen. Die Lehrperson wird die Schüler/-innen anleiten, sich zu fragen, ob der Fussballer der Autor dieses Plakates mit dem Bibelvers ist. Sie wird den Schüler/-innen aufzeigen, zu welcher Religionsgemeinschaft die Bibel resp. die Apostelgeschichte sowie die vorliegende Glaubensaussage gehört. Sie wird nach vergleichbaren Beobachtungen fragen und die Schüler/-innen werden evtl. andere blauen Plakate nennen, die sie auch schon gesehen haben – an Strassenrändern, auf Hauswänden, an Haltestellen des Öffentlichen Verkehrs. Die Lehrperson recherchiert mit den Schüler/-innen, wer hinter diesen Plakaten steckt (Akteur/-innen) und was diese Plakate beabsichtigen, wen sie ansprechen sollen (Adressat/-innen). Sie arbeitet mit den Schüler/-innen heraus, dass es sich um Werbeplakate (Gattung) der so genannten Agentur C handelt, eine Vereinigung christlicher Akteure, die diese „Werbekampagne für Gott“ seit 1986 unterhalten und Menschen in der ganzen Schweiz ansprechen wollen. Es geht demnach um eine Selbstdarstellung christlicher Akteure, die Werbung für eine bibelbezogene christliche Religiosität machen. In einem nächsten Schritt kann die Lehrperson fragen, ob es andere Werbeaktionen christlicher Vereine oder Individuen gibt bzw. Werbeaktionen anderer Religionsangehöriger. Die Schüler/-innen könnten dann dieselben Kontextualisierungsschritte bei anderen Gegenständen „religiöser Werbung“, z.B. bei der Verteilung von Bibeln durch evangelikale Gruppen oder bei der Verteilung des Korans durch salafistische Gruppen im öffentlichen Raum durchführen und damit das Vorgehen, zu der sie die Lehrperson angeleitet hat, auf einen anderen Gegenstand übertragen. Es bestünde aber auch die Möglichkeit, andere Selbstdarstellungen oder auch Fremddarstellungen mittels der aufgezeigten Kontextualisierungsschritte vorzunehmen. Dies würde einem abstrakteren Transfer des Vorgehens entsprechen. Spätestens hierfür wäre es notwendig, die jeweiligen Kontextualisierungsschritte mit den Schüler/-innen auf einer übergeordneten Ebene zu besprechen, um diese Schritte bei einem neuen Gegenstand wiederum zu konkretisieren.

Forschungskompetenz

Der *Forschungskompetenz* kommt bei der Perspektive Religionskunde eine eminente Bedeutung zu.²¹ In der Religionskunde geht es nicht darum – wie in bisherigen Lehrplänen und Lehrmitteln vertreten und selbst von Religionswissenschaftler/-innen fälschlicherweise so verstanden (vgl. Abschnitt 3.4) – religiöse bzw. theologische Lehren wiederzugeben, sondern die empirisch feststellbare plurale Rezeption²² derselben durch Individuen und Gemeinschaften sowie die Darstellung der Religionen in Medien, der Politik etc. zu beschreiben. Dies erfordert eine forschende Haltung gegenüber dem Gegenstand. Dem Fragen-stellen-Können, dem Erheben von Daten und der Analyse der Daten wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Als Illustration dient das Beispiel aus einer eigenen Unterrichtsreihe zu den Anschlägen auf die Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo am 7. Januar 2015 in Paris. Franzisca Pilgram-Frühauf, Gymnasiallehrerin an der Kantonsschule Frauenfeld, und ich haben den Schüler/-innen der Sekundarstufe II den Auftrag gegeben, befreundete Muslim/-innen zu fragen, wie sie generell Bilder religiöser Protagonisten sowie satirische Bilder von Muhammad wahrnehmen. Dabei haben die Schüler/-innen mit unserer Hilfe einen Leitfaden für die Interviews erstellt. Die Interviews wurden transkribiert und die Lernenden stellten sich die Interviews gegenseitig vor. Im Plenum wurden Kategorien herausgearbeitet und wiederum mit Interviewausschnitten entsprechend dokumentiert. Dabei konnte gezeigt werden, dass die Befragungen eine grosse Bandbreite solcher Wahrnehmungen widerspiegeln. Auf diese Weise haben die Schüler/-innen nicht nur theologische Texte über den Umgang mit Bildern im Islam gelesen und den jeweiligen Gemeinschaften zugeordnet, sondern auch die Empirie des Umgangs mit Bildern bei muslimischen Individuen in ihrer Umgebung qualitativ erforscht.²³

21 Bei Vorträgen zum Kompetenzmodell und zu dieser Kompetenz im Speziellen kam der Einwand, dass Schüler/-innen keine Wissenschaftler/-innen seien und daher kaum von „Forschung“ gesprochen werden könne. Dieser Kritik begegne ich, indem ich auf das in der Didaktik immer wichtiger werdende „forschende Lernen“ verweise, wie es in Fächern wie der Biologie oder der Physik schon länger Einzug gehalten hat. Im religionskundlichen Forschungsprozess werden im Unterschied zum religionswissenschaftlichen Forschungsprozess in der Regel keine neuen Erkenntnisse entwickelt, sondern bereits bestehende religionswissenschaftliche Forschungsprozesse und Erkenntnisgenerierungen nachvollzogen (vgl. Abschnitt 3.4). Zudem wird hier unter Forschung nicht nur die quantitative, sondern auch bzw. vor allem die qualitative Forschung verstanden.

22 Der Vollständigkeit halber sei hier gesagt, dass es nicht nur um die Frage der Rezeption theologisch reflektierter Einstellungen und Praktiken geht, sondern auch um Modifikationen derselben und um Neuschöpfungen sowie Kombinationen durch Individuen und Gemeinschaften.

23 Vgl. hierzu den Beitrag von Katharina Frank und Franzisca Pilgram-Frühauf in dieser Nummer ZFRK / RDSR 3, S. 62-81.

Theoriekompetenz

Im Anschluss an solche Forschungsprozesse oder auch als eigenständige Übung werden *Konzeptualisierungen und Theorieanwendungen* vorgenommen. Hierbei werden theoretische Konzepte wie „Religion“, „Ritual“, „kulturelles Gedächtnis“, „moderne Gesellschaft“, „Integration“ etc. sowie bestehende Typenbezeichnungen wie bspw. „Institutionelle“, „Alternative“, „Distanzierte“, „Säkulare“ für Religiositätsprofile (vgl. Stolz, Könemann, Englberger, Krüggeler & Schneuwly Purdie, 2011) erörtert, diskutiert und auf Untersuchungsergebnisse angewendet. Es kann aber auch umgekehrt gearbeitet werden; dann stehen theoretische Konzepte nicht am Schluss eines Forschungsprozesses, sondern am Anfang einer Unterrichtsreihe oder Lektion. Zu dieser Kompetenz zählt auch das in der Didaktik übliche Erheben von Präkonzepten der Schüler/-innen, um sie – daran anknüpfend – zu wissenschaftlichen Konzepten hinzufügen. Oder umgekehrt: Die theoretischen Konzepte werden erklärt, diskutiert und an Beispielen exemplifiziert. In der Unterrichtsreihe zu den Anschlägen auf Charlie Hebdo in Paris wurden u.a. die Begriffe „Islamismus“, „Salafismus“, „Dschihadismus“, „Fundamentalismus“ und „Terrorismus“ geklärt, da diese Begriffe immer wieder in den Zeitungsberichten auftauchten. Es wurde gefragt, ob es wissenschaftliche Begriffe sind und ob die Wissenschaft, ethnische Gruppen und die Medien dasselbe darunter verstehen oder nicht.

Dass Theoriekompetenz nicht erst auf der Sekundarstufe II gefördert werden kann, sondern bereits im Primarschulalter, zeigt eine von Urs Schellenberg, Ausbilder an der Pädagogischen Hochschule Zürich, begleitete Lektorenreihe:²⁴ Zwei Studierende des Studiengangs „Religion und Kultur“ haben mit ihren Klassen der Unterstufe das Thema „Feste in der Schweiz“ thematisiert und mit den Schüler/-innen an verschiedenen Beispielen diskutiert, was ein „Fest“ ist und was nicht. Dabei haben sie Elemente herausgearbeitet, die in vergleichbarer Weise auch von Ritualtheoretikern genannt werden: sich regelmässig wiederholende Abläufe mit symbolischen Verweisen, die Funktion der Identitätsstiftung und des Zusammenhalts für eine bestimmte Gruppe. Schliesslich wurde auch gefragt, was ein „religiöses Fest“ im Unterschied zu einem „nicht-religiösen Fest“ ausmacht. Hier erwähnten die Schüler/-innen, dass religiöse Feste nur für Teilnehmende einer bestimmten Gemeinschaft durchgeführt werden. Zwar erfolgten diese konzeptionellen und theoretischen Diskussionen dem Alter der Schüler/-innen entsprechend nahe an den ihnen bekannten und den von der Lehrperson aufgezeigten konkreten Festen, dennoch liessen sich die Aussagen der Lernenden auf einen allgemeineren, abstrakteren Nenner bringen. Zudem zeigten sich die Schüler/-innen auch fähig, die erarbeiteten Fest-Merkmale wiederum auf konkrete Feste zu übertragen.

Kommunikationskompetenz

Als Element einer Teilkompetenz, aber auch als separate Fähigkeit sehe ich die Förderung der *Kommunikationskompetenz*, denn im Unterrichtsaltag wird ihr häufig zu wenig Beachtung geschenkt.²⁵ Ob ein Schüler / eine Schülerin in seiner/ihrer gegenwärtigen Lebenswelt und auch später im Berufsalltag und in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen die eigenen Tätigkeiten und Beziehungen gelingend gestalten kann, hängt wesentlich von der Fähigkeit ab, empirische Sachverhalte auf eine systematische und verständliche Weise zu kommunizieren. Für diese Kompetenzförderung eignen sich verschiedene Formate wie gegenseitiges Erläutern einer Sachlage, ein Vortrag vor der Klasse oder der Elternschaft, Plakate für die Klassen des Schulhauses, schriftliche Texte für die Klassenzeitschrift, Leserbriefe bzw. Kommentare in einer Online-Zeitung, ein Film für andere Klassen, für ein Museum oder die Gestaltung einer App.²⁶

Auch die Moderation von Präsentationen oder die Moderation in Konfliktsituationen fällt unter diese Kompetenz, was im Bereich von Religionen besonders wichtig ist, da religiös begründete Verhaltensweisen und Fremddarstellungen von Religionen immer wieder zu Problemen im Zusammenleben veranlassen. So ist es für eine Elternveranstaltung im Schulhaus wichtig, mit den Teilnehmenden, die aus religiösen (oder anderen) Gründen bestimmte Speisen und Getränke meiden, zu klären, was aufgetischt werden soll.²⁷ Bei der Diskussion, ob Muslim/-innen satirische Darstellungen von Muhammad in der dänischen Zeitschrift *Jyllands Posten* oder anderswo hinnehmen müssen, könnte ebenfalls eine Moderation eingeübt werden.²⁸

24 Dieses Unterrichtsbeispiel hat Urs Schellenberg an einer Tagung des schweizerischen Fachdidaktikforums ERK in Fribourg am 6. Juni 2014 vorgetragen und mit den Teilnehmenden diskutiert.

25 Der Lehrplan 21 und auch Dominik Helbling sprechen in diesem Zusammenhang von „Handlungskompetenz“ (vgl. Helbling, 2015). Da in der Religionskunde das „Sprechhandeln“ eine wichtige Rolle spielt und Lehrpersonen bei „Handlungskompetenz“ in der Regel eher an „religiöse Handlungen“ denken, ziehe ich den Begriff „Kommunikation“ demjenigen der „Handlung“ vor.

26 Eine Lehrveranstaltung zur Frage, wie man als Lehrperson selbst oder zusammen mit den Schüler/-innen eine App entwickeln kann, wird derzeit von Jacqueline Grigo und mir am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich abgehalten. Die Erfahrungen damit sollen in einem Aufsatz für die vorliegende Zeitschrift festgehalten und zu gegebener Zeit publiziert werden.

27 Vgl. den Beitrag von Olivia Franz-Klauser in dieser Ausgabe, ZFRK/RDSR 3, S. 49-61.

28 Vgl. den Unterrichtsvorschlag aus Koch, Tillensen & Wilkens, 2013.

Urteilskompetenz

Schliesslich kommt der *Urteilskompetenz* bei *Fremddarstellungen* von Religionen durch Medien, die Politik etc. sowie durch die Wissenschaft und Schule eine herausragende Bedeutung zu. Konflikte in der Schweizer Gesellschaft ergeben sich weniger durch die Religionen selbst, als vielmehr durch die verallgemeinernden und vorurteilsbehafteten Fremddarstellungen (Bochinger (Hg.), 2012). Werden beispielsweise in einem Lehrmedium Juden nur mit hohen Hüten oder der Kippa, muslimische Frauen nur mit Kopftuch dargestellt, so müssen diese Bilder im Unterricht kritisch hinterfragt werden. Die Lehrperson wird den Schüler/-innen aufzeigen, dass es auch Juden und Musliminnen gibt, die nicht an der Kleidung erkennbar sind. Sie vermittelt den Lernenden, dass sie solchen einseitigen oder gar wertenden Religionsrepräsentationen verschiedene Selbstdarstellungen sowie wissenschaftliche Fremddarstellungen gegenüberstellen sollen, um die gegebene mediale Darstellung beurteilen zu können. In der besagten Unterrichtsreihe zum Thema Anschläge in Paris wurden die Bilder zum Islam aus Zeitungsberichten herausgearbeitet und eingeschätzt. Die Schüler/-innen kamen zum Schluss, dass die Journalist/-innen jene Stimmen zum Islam zu Wort kommen lassen, die sie bzw. die Zeitungsredaktion wohl selber vertreten würden.²⁹

Sämtliche hier aufgeführten Kompetenzen sollen, wie die angeführten Beispiele zeigen, inhaltlich mittels konkreter Unterrichtsgegenstände eingeübt werden. Die Wahl der Themen aus Selbstdarstellungen bzw. Fremddarstellungen ergeben sich aus der gesellschaftlichen Relevanz derselben, wobei die in Abschnitt 3.1 dargelegten Themen und Fragestellungen berücksichtigt werden.³⁰ Da sich nicht alle gesellschaftlich wichtigen Inhalte bezüglich Religion behandeln lassen, müssen die an einem konkreten Gegenstand trainierten Kompetenzen auf einen anderen Gegenstand übertragen werden. Das Gelingen eines solchen Transfers wird auch in Lernarrangements und Prüfungssituationen als Performanz sichtbar.

Wie jedes Kompetenzmodell muss auch dieses in die Praxis umgesetzt werden; es muss sich validieren und gegebenenfalls modifizieren lassen. Erste Versuche wurden an zwei Gymnasien durchgeführt. Eine systematische Evaluation der unterrichtspraktischen Umsetzung des Modells steht aber noch aus.

5 Fazit und Ausblick

Wie das Eingangsbeispiel zeigt, äussern die Schülerin Olivia und der Schüler Rico auf die Frage, was sie im schulischen Religion und Kultur-Unterricht gelernt haben, spontan nicht nur Wissen, sondern auch Performanzen, die auf Kompetenzen schliessen lassen. Die Kompetenz von Rico zielt auf „religiöses Expertentum“. In der islamischen Erziehung ist es ein wichtiges Ziel, den eigenen Nachwuchs dazu anzuhalten, kein Schweinefleisch zu essen – insbesondere, wenn die muslimischen Kinder in der Schweiz leben, denn die zu vielen öffentlichen und privaten Anlässen verzehrten Würstchen enthalten zumeist Schweinefleisch. Für Nicht-Muslim/-innen ist dieses islamisch-religiöse Lehrwissen ebenfalls von Bedeutung, aber nicht, um muslimische Kolleginnen und Kollegen aufzufordern, keine Würstchen zu essen, sondern im Falle einer Einladung auf jene Muslim/-innen Rücksicht zu nehmen, denen diese Praxis wichtig ist. Der Primarschülerin Olivia wurde das islamische Speisegebot in der Schule ebenfalls vermittelt; sie dehnt es aber nicht auf sämtliche Musliminnen und Muslime aus. Bereits im Unterricht wird ihr das empirische und damit kontextualisierte religionskundliche Wissen vermittelt, dass nicht alle Musliminnen und Muslime Würstchen mit Schweinefleisch ablehnen, und sie schliesst daher nicht vom Schweinefleischverzicht auf die Religionszugehörigkeit. Man kann sogar annehmen, dass Olivia in der Situation eines gemeinsamen Würstchen-Essens auch den muslimischen Kolleginnen und Kollegen die Fleischstücke anbieten würde mit dem Hinweis, dass diese Würstchen Schweinefleisch enthalten. Olivia ist eine „religionskundige Expertin“, die einerseits die Regeln einer Religion kennt, aber auch um die religionswissenschaftlich eruierte Empirie weiss und ihr Verhalten danach richtet. Aus der Sicht der oben ausgeführten Rahmenbedingungen und Wertgrundlage des friedlichen Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Herkunft ist Olivias Verhalten wünschenswert, dasjenige von Rico hingegen nicht. Olivia verfügt über eine Kontextualisierungs- und Kommunikationskompetenz, die es ihr ermöglichen, sozial verträgliche Performanzen zu zeigen, wie sie das friedliche Zusammenleben in unserer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft erfordert.

29 Vgl. hierzu den Beitrag von Katharina Frank und Franzisca Pilgram-Frühauf in dieser Ausgabe ZFRK/RDSR 3. S. 62-81.

30 Die gesellschaftliche Relevanz der Gegenstände ändert sich im Verlaufe der Zeit. Das bedeutet, dass konkrete Unterrichtsinhalte nicht ein für allemal festgelegt werden können. Hierfür müssten regelmässige empirische Erhebungen stattfinden zur Frage, wo Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer Umwelt auf Religion treffen (vgl. Abschnitt 3.1). Da dies nur beschränkt machbar ist, bietet es sich an, diese Frage auch mit den Schülerinnen und Schülern selbst anzugehen oder die Inhalte auf einem hohen Abstraktionsniveau zu formulieren (vgl. Abschnitt 6).

Auch wenn die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass sich die Leitlinien einer Religionskundedidaktik immer klarer abzeichnen, bestehen immer noch Forschungslücken: Kontexte, in denen Religionen eine Rolle spielen, könnten noch systematischer erhoben werden, und es müsste diskutiert werden, welche Performanzen in solchen Situationen zum friedlichen Zusammenleben aller Menschen mit oder ohne Religionszugehörigkeit beitragen. Schliesslich müsste auch eruiert werden, wie die Performanzen mit den zu fördernden Kompetenzen zusammenhängen. Da das gesellschaftliche Wissen (Berger & Luckmann, 1969) und die Vermittlung desselben der empirisch vorgefundenen weltanschaulichen Pluralität hinterherhinkt, muss der Forschungskompetenz (und hier insbesondere dem Fragen-Stellen) innerhalb der Religionskundedidaktik besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das hier vorgeschlagene Kompetenzmodell versucht, diese Beobachtungen zu integrieren. In einem weiteren Schritt liesse sich für die Volksschulstufe fragen, wie die religionskundliche Perspektive Eingang findet in eine konkrete Didaktik des Sachunterrichts. Dies müsste in Zusammenarbeit mit Vertreter/-innen der Didaktik des Sachunterrichts diskutiert werden.



Zur Autorin

Katharina Frank ist promovierte Religionswissenschaftlerin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin der fachwissenschaftlichen Sekundarlehrerausbildung „Religion und Kultur“ sowie Lehrbeauftragte für religionswissenschaftliche Fachdidaktik am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich. katharina.frank@access.uzh.ch

Literatur

- Alberts W. (2012). Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft*, (S. 299-312). Berlin u.a.: de Gruyter, 2012.
- Berger, P. & Luckmann, Th. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bergunder, M. (2011). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 1/2, 3-55.
- Bochinger, Ch. (Hg.) (2012). *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralität*. Zürich: NZZ Libro.
- Bochinger Ch. & Frank, K. (2015; 2013). Religion, Spiritualität und Säkularität in der Schweiz. In A.M. Riedi, M. Zwilling, M. Meier Kressig, P. Benz Bartoletta & D. Aebi Zindel (Hg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz*, (S. 201-213). Bern: Haupt Verlag.
- Bochinger, Ch. & Frank, K. (2015). Das religionswissenschaftliche Dreieck. Elemente eines integrativen Religionskonzepts. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 23 (2), 343-370.
- Bleisch, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21. Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundedidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR* 1, 128-136.

- Bleisch, P. & Frank, K. (2013). Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis. In D. Helbling, M. Jakobs, S. Leimgruber & U. Kropac (Hg.), *Konfessioneller und/oder bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*, (S. 190-209). Zürich: TVZ.
- Bleisch, P.; Desponds, S.; Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programmatik. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR 1*, 6-23.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In T. Hannemann, A. Hindriksen, E.-M. Kenngott & G. Klinkhammer (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Erwartungen und pädagogischen Ansprüchen* (S. 61-103). Bremen: Universität. Bezogen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103350-11>
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR 1*, 43-61.
- Frank, K. & Pilgram-Frühauf, F. (2016). Unterrichtsreihe zum Thema „Religion und die Anschläge auf die Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo in Paris vom 7. Januar 2015“. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR 3*, S. 62-81.
- Franz-Klauser, O. (2016). Koscher, halal, vegan – mit Menschen und ihren Speiseregeln kompetent umgehen. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR 3*, S. 49-61.
- Gautschi, P. (2006). *Kompetenzen von Lernenden*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Am 30.01.2016 bezogen von http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/3_Kompetenzen.pdf
- Gladigow, B. (2005). Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften. In B. Gladigow, *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft* (S. 23-61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helbling, D. (2015). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als Perspektive von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ im Lehrplan 21. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*, (S. 262-278). Bern: hep Verlag.
- Hervieu-Léger, D. (1993). *La Religion pour Mémoire*. Paris: cerf.
- Kaiser, H. (2005). *Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens*. Bern: hep.
- Koch, A., Tillessen, P. & Wilkens, K. (2013). *Religionskompetenz. Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart*. Münster: LIT-Verlag.
- Körber, A.; Schreiber, W. & Schöner, A. (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Landert, Ch.; Brägger, M. & Frank, K. unter Mitarbeit von A. Jödicke (2012). *Neues Unterrichtsfach „Religion und Kultur“. Bericht über die Evaluation der Einführungsphase*. Am 28.2.14 bezogen von http://www.lfp.ch/files/140128_110331-1/Schlussbericht_Evaluation_Religion_und_Kultur_Teil_I_-_Bericht.pdf
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lehrplan 21 (2014), hrsg. von der Erziehungsdirektorenkonferenz der Deutschschweiz. Am 31.03.2016 bezogen von <http://v-ef.lehrplan.ch>

- Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hg.). *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II*, (S. 31-59). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Luhmann, N. (2002). Codierung. In N. Luhmann, *Die Religion der Gesellschaft* (S. 53-114). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mader, L. & Schinzel, M. (2012). Religion in der Öffentlichkeit. In C. Bochinger (Hg.), *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt* (S. 109-143). Zürich: NZZ Libro.
- Nikolova, R.; Schluß, H.; Weiß, Th. & Willems, J. (2007). Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig. Theo-Web. *Zeitschrift für Religionspädagogik* 6, 2, 67-87.
- Pandel, H.-J. (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Peschel, M.; Favre, P. & Mathis, Ch. (Hg) (2013). *SaCHen unterriCHten. Beiträge zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 9 (10. Jg.), 219-237.
- Schubiger, A. (2013). *Lehren und Lernen. Ressourcen aktivieren, Informationen verarbeiten, Transfer anbahnen, Auswerten*. Bern: hep Verlag.
- Stolz, J.; Könemann, J.; Englberger, Th.; Krüggeler, M. & Schneuwly Purdie, M. (2011). *Religiosität in der Modernen Welt. Bedingungen, Konstruktionen und Wandel*. Am 31.06.2013 bezogen von http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht__Stolz.pdf
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-32). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wohlrab-Sahr, M. & Kaden, T. (2013). Struktur und Identität des Nicht-Religiösen. Relationen und soziale Normierungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65, 183-209.